



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

**Motivation i lärandet hos gymnasieelever  
i behov av särskilt stöd  
- en intervjustudie**

**Elisabeth Ahlquist - Johansson**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA252Uppsats/Examensarbete i ett specialpedagogiskt perspektiv
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT/08
Handledare:	Joanna Giota
Examinator:	Inger Berndtsson

# Abstract

<b>Arbetets art</b>	Magisteruppsats i specialpedagogik, 15hp, läsåret 2008
<b>Titel</b>	Motivation i lärandet hos gymnasieelever i behov av särskilt stöd - en intervjustudie
<b>Författare</b>	Elisabeth Ahlquist – Johansson
<b>Handledare</b>	Joanna Giota
<b>Examinator</b>	Inger Berndtsson
<b>Nyckelord</b>	motivation, gymnasieelever, glädje, stöd

---

## Syfte

Syftet med uppsatsen är att belysa möjligheter och hinder för motivation i lärandet hos gymnasieelever i behov av särskilt stöd. Studien är gjord utifrån forskningsfrågorna: *Vilka faktorer påverkar motivationen i relation till lärandet i skolan för elever i behov av särskilt stöd? Samt På vilket sätt påverkar dessa faktorer motivationen hos elever i behov av särskilt stöd?*

## Teori

En elev skall ges stödundervisning om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de kunskapsmål som anges i kursplanerna eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd (Gymnasieförordningen, 1992). Detta är något som den svenska gymnasieskolan delvis misslyckats med. En grundläggande problematik är att elever i behov av särskilt stöd har olikartade behov för att uppnå lärandemålen. En speciell utmaning för lärare och specialpedagoger är att motivera dessa elever i sitt lärande.

## Metod

Uppsatsen är baserad på svaren från sju intervjuer med elever i behov av särskilt stöd. Eleverna är myndiga och går sista året på en gymnasieskola i Västra Götaland.

## Resultat

Denna studie visar att eleverna definierar motivation bland annat som att de *vill* göra något, har *lust* till att lära sig något samt att känna glädje. De faktorer som tycks främja motivation är den sociala kontakten i skolan – att få träffa kompisar och att ha mål för sitt skolarbete så som att kunna få ett arbete efter gymnasiet. Dessa resultat finner man bland de flesta elever, men för elever som är i behov av särskilt stöd tycks motivationen till lärandet i högre grad påverkas om ovanstående behov inte uppfylls. De praktiskt-estetiska ämnena höjde elevernas motivationsnivå, vilket överensstämmer med Deweys tankar. Samtliga respondenter ansåg att lärarens roll var viktig och att dennes roll påverkade deras motivation. Läraren skall vara positiv och uppmuntrande samt visa eleverna respekt. Eleverna i undersökningen anser att de får den hjälp som de behöver i sitt skolarbete samt att hjälpen hos specialpedagogen främjar motivationen. Även hjälp av studiehandledare och kurator upplevs positivt. Resultaten visar också att kravnivån för eleverna är en kritisk faktor och måste vara lagom för att de ska känna motivation. Även stress begränsade elevernas motivation enligt undersökningen. Denna stress kunde härledas både till skolarbete och till elevens sociala situation.

## **Förord**

Arbetet med denna magisteruppsats i specialpedagogik har genomförts vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet.

Jag vill tacka min familj för att de stöttat mig genom arbetet med denna uppsats. Jag vill också tacka de elever jag intervjuat samt min kollega Katarina Eklind. Jag vill även rikta ett tack till min handledare Joanna Gioti vid Göteborgs Universitet för den vägledning hon gett mig under arbetet.

Göteborg den 27 november 2008

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrund .....	1
1.2 Syfte .....	3
<b>2. Specialpedagogiken förr och nu - ur ett elevperspektiv .....</b>	<b>4</b>
2.1 Kvarsittning .....	5
2.2 Hjälpklasser .....	5
2.3 Integrering .....	6
2.4 Specialundervisning i styrdokument .....	6
<b>3. Specialpedagogik, motivation och organisation av specialpedagogiskt stöd .....</b>	<b>8</b>
3.1 Elever i gymnasieskolan – avhopp och byte av program .....	10
3.2 Preparandutbildning .....	12
3.2.1 Uppföljning av preparandprojektet läsåret 2007/08 .....	13
3.3 Motivation i praktiken .....	13
3.4 Lust att lära och motivation till att lära .....	15
3.4.1 Inifrån- och utifrån styrd motivation .....	16
3.5 Motivationsteorier .....	16
3.5.1 Behovsteori .....	16
3.5.2 Social inlärningsteori .....	17
3.5.3 Motivationsteori .....	17
<b>4. Metod .....</b>	<b>19</b>
4.1 Intervjuer .....	19
4.2 Förberedelser av intervju .....	20
4.3 Urval .....	21
4.4 Genomförande .....	21
4.5 Analysmetod .....	23
4.6 Etik .....	23
4.10 Reliabilitet och validitet .....	24
4.11 Generaliserbarhet .....	24
<b>5. Resultat .....</b>	<b>26</b>
5.1 Elevernas definitioner av motivation .....	26
5.2 Skolarbetet relaterat till motivation .....	26
5.3 Motivation i gymnasiet relaterat till motivation i högstadiet .....	27
5.4 Mål efter gymnasiet – framtidsplaner .....	29
5.5 Skolämnen .....	30
5.6 Lärarens roll .....	31
5.7 Extra stöd i skolarbetet .....	32
5.8 Arbetsform - arbete i grupp eller ensam .....	32
5.9 Psykosocial och fysisk arbetsmiljö .....	33
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>35</b>
6.1 Metoddiskussion .....	35
6.2 Resultatdiskussion .....	35
6.2.1 Skolarbete motiverar .....	36
6.2.2 Sociala relationer .....	36
6.2.3 Lagom kravnivå .....	37

6.2.4 Meningsfulla och intressanta studier .....	38
6.2.5 Framtid och förebild .....	38
6.2.6 Praktiska ämnen ökar motivationen .....	39
6.2.7 Lärarens roll är viktig .....	39
6.2.8 Arbetssätt .....	40
6.2.9 Jämförelser med tidigare egen motivationsforskning.....	40
<b>7. Slutsatser och fortsatt forskning .....</b>	<b>41</b>
<b>7.1 Specialpedagogiken förr och nu – en reflektion.....</b>	<b>41</b>
<b>7.2 Elevens syn på motivation i lärandet.....</b>	<b>41</b>
<b>7.3 Fortsatt forskning .....</b>	<b>42</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>43</b>
Bilaga 1 .....	46
Intervjufrågor .....	46

# 1. Inledning

Många elever går till skolan varje dag utan att känna motivation. Som lärare i skolan ser jag detta som ett växande problem och ett problem som startar i tidig skolålder och kan, om det vill sig illa, följa med eleven under hela skoltiden. Barn och ungdomar tillbringar upp till 18 år av sitt liv inom skola och barnomsorg. Jag har arbetat som lärare i skolan i snart 20 år och haft förmånen att arbeta på alla stadier i grundskolan och gymnasieskolan. Jag upplever att problemet med låg eller ingen motivation återfinns på alla stadier. Motivation är en process hos individen som leder till upplevelser där de kan lära, skapa energi och aktivitet. Linskie (1977) beskriver motivation som en strävan att nå ett mål som är av värde för individen. Motivation är också en känsla som får individen att röra sig mot större mål. I mina studier på mellan- och högstadiet (Ahlquist-Johansson, 2003; 2007) har ovanstående faktorer visat sig ha betydelse för elevernas motivation, men bör vara av ännu större betydelse för elever i gymnasieskolan då dessa elever närmar sig ett vuxenliv med högre krav på självständighet. Med denna studie vill jag studera vilka faktorer som påverkar motivation i lärandet med särskilt fokus på gymnasieelever i behov av särskilt stöd. Uppsatsen har sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet, som enligt (Dysthe, 2003; Säljö, 2000) utgår från att elevens lärande äger rum i ett socialt sammanhang. Utifrån ovanstående har jag valt att intervjua ett antal elever som går sista året på gymnasieskolan, inom ramen av den så kallade Preparandutbildningen som en kommun i Västra Götaland bedriver.

## 1.1 Bakgrund

En särskild problematik med elever i behov av särskilt stöd är att läraren klarar av att bemöta eleverna med respekt, något som är svårt med den mångfacetterade kravbild som skapas av dagens mångfald och spridning av elevers intressen och förutsättningar. Detta är något som bekräftas av Jenner (2004) som menar att motivation inte är en egenskap hos individen utan en följd av erfarenheter man gjort och det bemötande man får i samspel med andra människor. Även Dysthe (1996) och Sanderöth (2002) anser att bemötandet har en stor betydelse för elevens motivation i lärandet.

Att fundera kring begreppet motivation är inget nytt utan redan Rousseau (Imsen, 1999) hade tankar kring detta. Han ansåg att det var viktigt att barnet själv fick finna vägen till kunskap genom handledning av läraren. Syftet var inte att skaffa så mycket kunskaper som möjligt utan att de kunskaper eleven hade, helt och hållet var elevens egna. Rousseaus tankar och idéer

anammass fortfarande i dagens skola men problemet är att vissa elever inte klarar av dessa krav på självständighet och att vissa lärare inte klarar av att tillgodose elevernas olika behov, något som blir särskilt problematiskt för elever i behov av särskilt stöd.

*Lust att lära* och *motivation* är två begrepp som det kan vara svårt att skilja mellan. Börjesson (SOU 2000:19) definierar motivation som ”lust och vilja att lära”. Lusten är en del av själva processen. Det man arbetar med vill man göra för dess egen skull. Giota (2002) framhåller att motivation är relaterat till elevens lärande och är svårdefinierat på grund av att det finns många tolkningar av begreppet inom pedagogiken och psykologin. Begreppet refererar till behov, motiv, mål, värden och attityder, vilka kan vara svåra att hålla isär då de är relaterade till varandra. Författaren utgår från ett interaktionistiskt perspektiv, vilket betyder att motivation betraktas som ett mångfacetterat begrepp som innebär att motivation formas genom interaktion mellan person och den materiella och sociala omgivningen. Dysthe (1996) använder ordet motivation men ger ingen egen definition av begreppet. Hon anser däremot att motivation och engagemang är en förutsättning för lärande.

Hur hänger motivation ihop med lärandet i skolan? Bruner (1971) menar att nästan alla barn har ett inre motiv att lära. Det är inte beroende av belöningar utan själva aktiviteten upplevs som positiv. Om skolan skall kunna skapa motivation måste den sörja för att elevernas grundläggande motiv tillgodoses. Exempel på detta är att uppnå kompetens men motivation kan också skapas genom att arbeta tillsammans för att nå ett mål. Motivet till ömsesidig ansträngning blir en drivkraft till att lära. Dessa tankar stöds till viss del av Kullberg (2004) som menar att den som känner lust för att lära även har en inre positiv drivkraft och känner tillit till sin förmåga att på egen hand och tillsammans med andra söka ny kunskap.

Denna studie fokuserar på motivation i lärandet hos gymnasieelever i behov av särskilt stöd. För att belysa deras behov och problematik har jag genomfört en intervjustudie med elever som går sista året i gymnasieskolan. Här har jag valt ut elever från en kommun i Västra Götaland som deltar i en så kallad Preparandutbildning.

## 1.2 Syfte

Syftet med denna uppsats är att utforska faktorer av betydelse för elevers motivation och hur dessa påverkar motivationen i lärandet hos en grupp elever: de i behov av särskilt stöd i gymnasieskolan. Jag kommer att utgå från följande forskningsfrågor:

- *Vilka faktorer påverkar motivationen i relation till lärandet i skolan för elever i behov av särskilt stöd?*
- *På vilket sätt påverkar dessa faktorer motivationen hos elever i behov av särskilt stöd?*



## **2. Specialpedagogiken förr och nu - ur ett elevperspektiv**

I följande kapitel kommer teorier om det specialpedagogiska stödet att redovisas. Dessa redovisas delvis ur ett historiskt perspektiv men också ur ett nutidsperspektiv. Detta för att skapa en förståelse för specialpedagogikens framväxt och utveckling. Sedan kommer Preparandutbildningen att presenteras för att skapa en bild av de elever som deltar i undersökningen. Slutligen kommer allmänna motivationsteorier att redovisas samt de faktorer som påverkar elevers motivation positivt respektive negativt. Dessa teorier ligger till grund för den empiriska studie som följer. Studien kommer att ta sin utgångspunkt i en kvalitativ forskningsansats.

Ahlström, Emanuelsson och Wallin (1986) skriver att i mitten av 1970-talet bedömdes att minst en fjärdedel av eleverna i grundskolan hade svårigheter att följa med i den ordinarie undervisningen. Specialundervisningen betraktades som ett sätt att tillmötesgå det differentieringsbehov som fanns i skolan. Tiden för skolarbete var således för kort för vissa elever och för väl tilltagen för andra. Representanter för skolan framhöll vikten av att undervisningsgrupperna var homogena. Att ge elever som inte passar in i gruppen kvarsittning eller extra läxor har varit en metod som tillämpats för att göra klasserna mer homogena. För att komplettera ovanstående åtgärder har bland annat specialundervisning tillämpats. Denna process är en del av orsaken till specialundervisningens tillkomst och tillväxt.

Begreppen specialpedagogik och specialundervisning användes närmast som synonyma. Begreppet specialpedagogik kom successivt att användas alltmer och då i ett bredare perspektiv än specialundervisning. Emanuelsson (2003) skriver att det särskilda stödet ofta genomfördes genom specialpedagogiska insatser. Detta har under en lång tid varit skolans sätt att motverka och åtgärda elevers svårigheter i skolan. Specialpedagogiken har funnits i form av specialundervisning och främst handlat om hur undervisningen har organiserats. En central fråga har varit och är att skapa förutsättningar för alla elevers lärande, utan att behöva lämna gemenskapen i klassen, vilken benämns som "inkludering" eller "inclusive education".

## 2.1 Kvarsittning

Vid slutet av 1800-talet hade de tre största städerna i Sverige: Stockholm, Göteborg och Malmö, en differentieringsanordning i Folkskolan, det vill säga kvarsittning. Ahlström, Emanuelsson och Wallin (1986) skriver att detta ansåg många lärare vara ett nödvändigt ont för att sälla agnarna från vetet. Kvarsittning hade dock inte avsedd effekt, det vill säga att få eleverna att repetera kunskap, som den var avsedd för. Den ansågs vara mer bestraffning än medel för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. ”Kvarsittarna blev lätt pajas och dålig förebild för de yngre kamraterna, och när han bestraffades för detta, riskerade man att klimatet i klassen påverkades negativt” (s.23). Dock fick kvarsittning en mindre betydelse redan under 1930-talet då specialundervisningen kom och utvecklades.

## 2.2 Hjälpklasser

Redan i början på 1900-talet hade man organiserat så kallade hjälpklasser där elever i behov av särskilt stöd skulle kunna läsa en minimikurs i folkskolans regi. Hjälpklasserna fick dock inte bli en ”avstjälningsplats för misshagliga” (Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986, s.38). Både läkarundersökning och intelligenstest skulle föregås av en eventuell placering i hjälpklass. Detta var i en del fall inte lärarna helt bekväma med då de ansåg att en elev som bedömts tillhöra hjälpklass i många fall skulle kunna hänga med i undervisningen i normalklass och vice versa. Intelligenstesterna gjorde dock att hjälpklasserna ökade i antal och kritik framfördes mot detta dels från föräldrahåll och dels från lärarhåll då man ansåg att hela elevens situation borde utredas. Hjälpklassen blev officiell skolform 1955, då med egen undervisningsplan. Undervisningen i hjälpklass gav oftast ingen återvändo utan var en placering eleven fick leva med under hela sin skolgång. Hjälpundervisningen var dock inte den enda undervisningsformen för elever i behov av särskilt stöd. Det förekom även annan form av specialundervisning så som undervisning i B-klass, skolmognadsklass, läsklass, observationsklass, hälsoklass och sångklass. Jag kommer inte här att gå igenom vad respektive klass innebar utan vill endast påvisa att fler möjligheter till specialundervisning fanns.

Ahlström, Emanuelsson och Wallin (1986) skriver att statistiska samband visar att socialgruppstillhörighet för eleven var av avgörande betydelse då barn från hem med låga

sociala- och ekonomiska förhållanden, oftast arbetarklassen, var överrepresenterade i hjälpskolan. Pojkar förekom generellt sett oftare i specialundervisningen än flickor under åren 1946-1956. Under läsåret 1962/63 var närmare 70 procent hjälpklasser av alla specialklasser i landet. Specialundervisning i små grupper skedde ofta i den så kallade kliniken. Kliniken har sitt ursprung i att man nyttjade skolläkarens rum för undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Härmed avslutas undervisning av elever i hjälpklasser och samma läroplan skulle gälla för samtliga elever i grundskolan. I och med detta gjordes specialundervisning mindre synlig. Ett exempel på detta var elever med läs- och skrivproblematik där man vid betygsättning skulle ta hänsyn till elevens svårigheter och därmed kunna ge ett högre betyg på grund av elevens svårigheter.

## **2.3 Integrering**

Ahlström, Emanuelsson och Wallin (1986) skriver vidare att det skulle dröja ända till Lgr-80 innan en förändrad syn på elever i behov av särskilt stöd kom till stånd. Här uttrycks att skolan har ansvar för alla elever. Tidigare ansågs problemen ligga hos individen själv medan man nu uttrycker att elevens behov bör mötas hos varje enskild elev genom att tillrättalägga skolans undervisning så att man möter elevens speciella behov, inte att göra varje enskild elevs behov speciella. Att integrera eleven i den vanliga klassen var målet.

## **2.4 Specialundervisning i styrdokument**

Lgr-62 gjorde gällande att specialundervisning var en typ av individualisering för elevens undervisning. Denna kunde bedrivas i klassen, i liten grupp eller enskild undervisning med eleven i den så kallade kliniken.

Lgr-80 betonar samtliga elevers rätt till att få träna och utveckla sin förmåga i basfärdigheter så som tala, läsa, skriva och räkna. Här betonas också vikten av att möta varje elev där den står i sin kunskapsutveckling. Man kan således inte dela in eleverna efter ålder för att kunna förvärva en viss färdighet. De vuxna i skolan skall vara resurspersoner som ska ge eleverna stöd och stimulans och väcka behov och motivation hos eleven. Skolan skulle på detta sätt bland annat motverka segregation och arbeta för integration.

Skrivningen kring elever i behov av särskilt stöd i den senaste Läroplanen för grundskolan (Lpo-94) är inte nämnvärt ändrad sedan dess föregångare Lgr-80. Den ser ut som följer:

*Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas (1 kap. 2 §). Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Lpo-94, s.4).*

I Gymnasieförordningen (1992:394) nämns stödundervisning och specialundervisning enligt följande:

*En elev skall ges stödundervisning om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de kunskapsmål som anges i kursplanerna eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd (Gymnasieförordningen, 1992).*

Skolverket (2008) skriver att skolan skall erbjuda det särskilda behov som en elev behöver och att skolans arbete bör baseras på kunskap om de faktorer som främjar elevers utveckling och lärande. En god lärandemiljö möjliggör således för elever med olika förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen. Det är viktigt att skolan utgår från synsättet att den skolmiljö eleven ingår i har betydelse för deras behov av särskilt stöd. Vidare anses att skolan skall skapa en lärandemiljö där elever inkluderas så långt som möjligt och att undervisningen anpassas till elevens förutsättningar och behov.

Vissa grupper av elever i skolan anses ha behov av specialpedagogiskt stöd. Hit hör bland annat elever med inlärningssvårigheter, svårigheter av psykisk- social- emotionell eller språklig karaktär. Även elever med funktionsnedsättningar som DAMP, ADHD, Aspergers syndrom och autism anses ha behov av specialpedagogiskt stöd men i olika utformning och omfattning. Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och matematiksvårigheter genererar också behov av specialpedagogiska insatser. Behovet av stöd för en elev kan växla över tid,

beroende på ämne, bemötande och omgivning. Orsakerna kan finnas hos individen, i gruppen, i elevens omgivning eller i skolans organisation (Regeringskansliet, 2001/02:14).

### **3. Specialpedagogik, motivation och organisation av specialpedagogiskt stöd**

Specialpedagogiken gör sitt intåg i barnets värld redan på grundskolans tidiga år och kan följa med eleven upp i gymnasieskolan. Utformningen av specialpedagogiskt stöd ter sig dock olika över tid samt är beroende av var i skolans organisation eleven befinner sig. Eleverna tillbringar idag 12 år i skolan och inkluderar vi även tid i barnomsorgen landar vi på en ”institutionstid” på cirka 18 år, innan eleven möter arbetslivet. I detta kapitel belyser jag vad elever i behov av särskilt stöd berättar om sin skolgång och varför de inte känt motivation i sitt lärande. Vad är det vi gör med eleven i dagens skola när denne inte känner att skolarbetet känns motiverande?

Andersson (1999) refererar till specialpedagog Berndt Gunnarssons undersökning gjord i slutet på 80-talet där han studerade en grupp högstadiееlever som ansåg ”skolan vara pest”. Undersökningen visade att flertalet elever försökte protestera mot skolan genom att bråka på lektionerna och med klasskamraterna. Då de inte visste hur de egentligen skulle hantera situationen för att finna motivation så resulterade detta i att de i alla fall fick uppmärksamhet. Andra elever löste situationen genom att bli tysta och dra sig undan. Ytterligare andra elever stod inte alls ut utan valde att lämna skolan helt. Vad var det då som gjorde att eleverna valde att agera enligt ovanstående? Enligt elevernas egna utsagor berodde detta bland annat på att andra tyckt att de var störande, att de kände sig orättvist behandlade, att de var ensamma, att de inte förstod eller inte hängde med under lektionerna. De upplevde inte heller att de kunde påverka sin lärandesituation och då inte heller såg något mål med sin skolgång. Här kände sig även lärarna uppgivna och började fundera kring en lösning på problemet. Man kom fram till att eleverna skulle få uppleva och känna respekt från lärarna, även känna att de fick ta ansvar och arbeta självständigt. Att kunna påverka sin skolgång var också viktigt. Genom detta uppgav eleverna en tid senare att de kunde följa med i undervisningen och förstod vad de gjorde. De fick den hjälp de behövde och kunde därmed prestera mer och lärde sig mer. De kände sin även accepterade av läraren.

Andersson (1999) skriver vidare att eleverna på högstadiet och gymnasiet som inte känner motivation i skolan upplever att kompisarna i skolan är viktigare än att lära sig. Att ha roligt i skolan är också viktigare än att vara duktig. Att vara stökig och bråka i skolan och därigenom väcka avsky och rädsla är bättre än att inte synas överhuvudtaget i skolan. Att ge eleverna ett värde och möta dem oavsett vad de presterar och plocka fram det eleven är bra på är av stort och avgörande värde. Det är också viktigt för elevernas lärande och utveckling över tid.

*Utvecklingsprocessen är en produkt av barnens egen aktivitet i samspel med den miljö de befinner sig i (Andersson, 1999, s.35).*

Respekt för eleven och dess lärande är alltså viktigt i samspelet mellan lärare och elev. Genom att lärarna visar eleverna respekt ökar motivationen i lärandet. Läraren måste våga vara sig själv och visa sig utanför sin yrkesroll, visa sina brister och svagheter. Andersson (1999) anser att eleverna behöver följande fem kompetenser när de slutar skolan för att klara sig bra i framtiden. Dessa är goda språkkunskaper, förmåga att lära nytt, handlingskompetens, social kompetens, förmåga till samarbete samt självförtroende. Författaren anser vidare att nyfikenhet och lust att lära är viktigt för lärandet och prestationer över tid.

Haug (1998) menar att orsakerna till att en elev är i behov av särskilt stöd måste sökas i hela skolans verksamhet. Vilka elever som behöver stöd och vad som ska åtgärdas avgörs således inte enbart utifrån elevernas lärande och prestationer utan måste ses i relation till hela skolans organisation och verksamhet. Individens erfarenheter och kunskaper bildar grunden och utgör förutsättningarna för skolans hela verksamhet.

Persson (1988) skriver om hur specialpedagogisk verksamhet motiveras och genomförs i den svenska skolan. Perssons undersökning visar att en majoritet av lärarna som intervjuats menar att specialpedagogisk verksamhet motiveras av att ”det finns elever som har svårt att klara av de krav som skolan ställer på dem” (s.8). Möjligheten är liten för lärarna att hjälpa elever i behov av särskilt stöd i klassrumssituationen. Det är främst inlärningsproblem av typen läs- och skrivsvårigheter samt socioemotionella problem som genererar specialpedagogiska insatser. De specialpedagogiska insatserna definieras som ”träning av basfärdigheter i liten grupp och i långsamt tempo”(s.8). Författaren skriver vidare att lärarna uppger att deras uppgift är att stärka elevernas självförtroende. Trots detta anger eleverna i undersökningsgruppen att de som arbetat i den specialpedagogiska verksamheten anser sig

vara ”sämre” i de teoretiska ämnena än de som inte fått stöd alls. Denna skillnad finns inte i de praktiskt/estetiska ämnena.

Den specialpedagogiska forskningens uppgift är enligt Ahlberg (2001) att bland annat beskriva elevers olikheter och de pedagogiska konsekvenser som blir följden av att elever är olika. Ett gemensamt drag inom den forskning som är kopplad till undervisning och skola är att begrepp som normalitet, avvikelse och differentiering är centrala.

Gustavsson och Myrberg (2002) påvisar att det finns ett betydande stöd i forskning för att permanenta segregeringar av specialundervisning har negativa konsekvenser för svagpresterande elever. Dessa konsekvenser kan bland annat visa sig genom att eleven kan känna sig exkluderad från sin klass och därmed känna ett utanförskap som leder till ännu sämre studieresultat.

Haug (1998) anser att skillnader i barns förutsättningar skall hanteras genom individuellt tillrättalagd undervisning för alla barn, i samma skola och i samma klassrum. Inom den ramen skall barnen få den undervisning som gör att de kan komma så långt som möjligt. Detta skall ske utan att eleven blir stigmatiserad eller utstött.

### **3.1 Elever i gymnasieskolan – avhopp och byte av program**

Emanuelsson och Persson (2002) visar på att sambandet mellan specialpedagogisk hjälp under grundskolan och erfarenheter av svårigheter under gymnasieskolan är tydligt. Denna elevgrupp identifieras ofta väldigt tidigt under sin grundskoletid. 40 procent av eleverna i grundskolan får specialpedagogiskt stöd under någon del av sin grundskoletid och så har det varit de senaste 40 åren. Det är i stor utsträckning samma elever som tagit del av specialpedagogiska insatser i både grundskolan och gymnasieskolan. Eleverna återfinns oftast på det Individuella programmet i gymnasieskolan. Detta för att deras möjlighet att söka något annat nationellt program är begränsad eller helt omöjlig på grund av att de i de flesta fall saknar godkända betyg i svenska, engelska och matematik, eller i något av dessa tre ämnen. De elever som inte fått godkänt betyg i grundskolan har som regel även haft specialpedagogiskt stöd under kortare eller längre period även i gymnasieskolan. Skolverket (2007) skriver att ”Gymnasieskolan har ett uppdrag att lotsa eleverna genom studierna med

godkända resultat, helst utan fördröjningar. Utifrån uppdraget måste varje studieavbrott betraktas som ett misslyckande. När detta ändå händer uppstår den intressanta frågan om det är de enskilda ledare och lärare som verkar inom skolan eller om det är institutionen, systemet skolan, som misslyckats” (s.71).

Reuterberg (1986) skriver att det finns ett klart samband mellan studieavbrott/linjebyten och betygen från grundskolan. Ju högre avgångsbetyg från grundskolan, desto större sannolikhet att studierna fullföljs. Såväl Reuterberg (1986) som Beckne och Murray (1994) samt Beckne (1995) menar att detta samband är långt ifrån fullständigt. De pekar på att det finns andra faktorer än studieförutsättningar i form av grundskolebetyg som varit betydelsefulla i detta sammanhang. Bland sådana andra faktorer märks dåligt självförtroende, stress, otillräcklig hjälp av lärarna, bristande stöd hemifrån, att studierna inte upplevts meningsfulla, ekonomiska problem samt bristfällig information om studieförhållandena innan utbildningen påbörjades.

Detta påvisas också delvis av Emanuelsson och Persson (2002) som menar att andelen studieavbrott i gymnasieskolan inte är relaterade till begåvningsnivån hos eleven. Eleverna i gymnasieskolan upplever även en ökad stress samt koncentrationssvårigheter och därmed svårigheter att följa med i undervisningen som orsak till studieavbrott. En betydande del av eleverna anser även att de haft problem med att få hjälp av sina lärare.

Enligt Skolverket (2007) kommer huvudparten av ungdomar som hoppar av gymnasiet från rena arbetarhem eller från lägre medelklassmiljöer. Eleverna har i hög grad skilda föräldrar och lever ofta i nya familjekonstellationer med nya partners och styvsyskon. Intressant är också att ingen av ungdomarna är född under årets första 3 månader. Förekomsten av diagnoser som damp och adhd är också relativt hög.

Enligt Svensson och Stahl (1996) var intresset för ämnesområdet, utbildningsplaner efter gymnasieskolan, speciella yrkesplaner, möjlighet att klara studierna, betyg från grundskolan, föräldrarnas synpunkter samt kamraternas val avgörande motiv för val av gymnasielinje. Elever som avbröt sina gymnasiestudier upplevde att de inte fick tillräcklig hjälp av lärarna samt att stödet hemifrån varit svagt. De som hoppade av gymnasiet uppgavs också ägna sig i liten utsträckning åt idrottsaktiviteter och i större utsträckning åt förvärvsarbete. Även



förmågan att koncentrera sig var viktig för att man skulle kunna fullfölja sina gymnasiestudier.

Skolverket (2007) skriver till skillnad från Svensson och Stahl (1996) att idrottens arena är en "hemmaplan" som upplevs mycket positiv för elever som hoppat av gymnasieskolan. En orsak till detta var att man på den idrottsliga arenan vägs in i ett annat sammanhang, i mer öppna samförståndsprocesser.

Skolverket (2007) belyser vidare att skolans traditionella arbetssätt med långa arbetspass och mycket stillasittande fungerar dåligt för dessa ungdomar som hoppat av sina gymnasiestudier. Stödinsatserna för ungdomarna sätts generellt sätt in för sent men trots detta finns ett gott samarbete med SYV på gymnasieskolorna. Trots att ungdomarna hoppat av gymnasiet känner de att de fått en positiv upplevelse av den kontakt de haft med arbetslivet. Här har arbetskamraterna haft stor betydelse samt friheten från det tvång som eleverna upplever i skolan har varit positivt. Man har också arbetat för att tjäna pengar, och därmed haft ett klart mål att jobba mot.

Frågor kring varför elever i gymnasieskolan väljer att hoppa av eller byta inriktning i gymnasiet bör enligt Skolverket (2007) lösas i det lilla och man bör fundera på vad som kan göras här och nu så att påfrestningarna inte ska bli för stora för de elever som har dåliga förutsättningar för att fullfölja gymnasieskolan. Dessa frågor kan bäst lösas på den lokala nivån. I föreliggande uppsats belyses detta genom den Preparandsatsning, som ligger till grund för det empiriska materialet.

### **3.2 Preparandutbildning**

Preparandutbildningen i Göteborgs kommun är en satsning för att stödja elever med låga meritvärden från grundskolan under deras första gymnasieår. Därför avsatte utbildningsnämnden i Göteborg 3 miljoner kronor inför höstterminen 2005. Pengarna fördelades till försöksverksamhet vid fyra skolor i Göteborgs kommun, däribland den gymnasieskola där nedanstående empiriska undersökning är genomförd. Fyra projektskolor deltog och valde olika modeller för sin preparandverksamhet. Målsättningen med uppdraget var att öka förutsättningarna för elever med låga meritvärden att klara ett nationellt program i gymnasieskolan samt att eleverna ska vara mer anställningsbara efter 3-4 års utbildning på ett

nationellt gymnasieprogram. Eleverna i målgruppen förväntas fullfölja sitt gymnasieprogram med fullständigt slutbetyg och med minst betyget godkänt.

Vid gymnasieskolan där föreliggande undersökning är genomförd valde man att avsätta tid för studiepass om 70 minuter, 3 dagar i veckan i direkt anslutning till lunchrasten för samtliga elever på det program där satsningen genomfördes. Även samlad skoldag infördes. Samlad skoldag innebär att eleverna har lektioner under hela sin skoldag utan avbrott för längre håltimmar. Alla elever i undersökningsgruppen har haft en IUP (individuell utvecklingsplan) och studiehandledarna (klassföreståndarna) har fungerat som coacher för eleverna. Samtliga elever är integrerade i ordinarie klasser. Extra stöd i undervisningen har riktats till preparandeleverna under studiepassen och extra tid har lagts på undervisning om studieteknik och lärstilar. Rektor, studiehandledare och en specialpedagog har varit gemensamt ansvariga för preparandeleverna (Göteborgs stad utbildning, rapport, 2006).

### 3.2.1 Uppföljning av preparandprojektet läsåret 2007/08

Preparandprojektet följdes upp 3 år efter projektstart. Resultaten visar att insatserna har gett effekt på elevernas genomförandegrad i gymnasieskolan. En högre andel elever väljer att fortsätta i gymnasieskolan. De inslag som verkar ha gett mest effekt på resultatet är en kombination av minst två av följande tre verktyg: samlad skoldag och studiepass (inga håltimmar som kan locka till hög frånvaro), coachande förhållningssätt (stärkt självbild, stärkt självförtroende, ”jag kan”) och lärstilar (”alla kan lära men på olika sätt”, lära känna sina styrkor). I ett förslag vad gäller den fortsatta hanteringen av budgetanslaget till preparandsatsningen bör därför insatser i första hand riktas till dessa tre områden: samlad skoldag och studiepass, coachande förhållningssätt samt lärstilar, skriver Göteborgs stad utbildning i sin rapport (2008).

## 3.3 Motivation i praktiken

Syftet med föreliggande uppsats är att utforska elevers egna erfarenheter kring denna satsning och tidigare erfarenheter från sin skolgång som kan ha påverkat deras situation på gymnasiet. Jag är speciellt intresserad av deras motivation att lära och de faktorer som kan ha påverkat motivationen positivt respektive negativt. Innan jag går in på den empiriska delen vill jag

fördjupa mig i de faktorer som forskning har visat påverkar elevers motivation att lära generellt.

White (1997) anser att nyckelförutsättningarna för att skapa motivation hos eleven är att läraren visar entusiasm, att man bör involvera föräldrarna i barnens utbildning samt att läraren bör göra lärandet meningsfullt för eleven. Att variera undervisningstekniken och att tillhandahålla specifik feedback är också viktigt, enligt White. Även Giota (2002) betonar att återkopplingen är viktig för att eleven ska kunna utvärdera sitt skolarbete och få en uppfattning om hur denne ska nå uppsatta mål. Giota framhåller att läraren bör, för att höja elevens motivation, se elevens hela livssituation. Glasser (1986) har liknande tankar och menar att motivation handlar helt och hållet om vad vi människor behöver för att bli tillfredsställda. De problem man möter med elever som inte känner sig motiverade att arbeta i skolan beror på att det inte finns tillräcklig omedelbar belöning i eller utanför skolan. Detta problem går inte att lösa genom att tvinga eleverna att arbeta så länge som de anser arbetet otillfredsställande. Glasser menar också att det finns fem grundläggande basbehov som varje elev bär med sig in i klassrummet och på något sätt kommer att försöka tillfredsställa. Eleven vill känna att andra uppskattar och älskar dem, eleven vill också känna frihet och oberoende. Eleven är i stort behov av att känna sig trygg samt att känna att hon har kontroll över vad som händer. De behov Glasser framhåller är speciellt viktiga för elever i behov av särskilt stöd. Att behoven inte uppfylls uttrycks genom att dessa elever inte känner någon eller mycket lite motivation i sitt lärande.

I det sociokulturella perspektivet, som denna uppsats tar sin forskningsutgångspunkt i, antas att motivationen finns i de förväntningar som samhället och kulturen har på barn och ungdomar. Både eleven och den som undervisar ska vara aktiva i ett socialt samspel. Kullberg (2004) menar att när elever samverkar lär de av varandra. En för tillfället mer kompetent kamrat kan guida en annan elev i lärandet. Denne elev kan i sin tur, när han eller hon har lärt sig, utgöra den mer kompetenta kamraten för någon annan. På så vis sker lärandet i en grupp i relationer och möten såväl mellan kamrater som mellan lärare och elev. Dysthe (2003) menar att ur ett sociokulturellt perspektiv finns det en koppling mellan elevens vilja att lära och dennes upplevelse av meningsfullhet. Författaren menar att även den sociala miljön i både hemmet och i skolan påverkar motivationen. Vidare skriver Dysthe (2003) att Dewey anser att många elever tappar motivationen i skolan på grund av att de har svårt att se samband

mellan kunskap i skolan och verkligheten. Dewey ansåg inläring vara något aktivt, en process som började inifrån. Hans mest berömda tes är ”learning by doing”

### **3.4 Lust att lära och motivation till att lära**

Det kan vara problematiskt att skilja mellan begreppen motivation och lust att lära. Börjesson (SOU 2000:19) definierar motivation som ”lust och vilja att lära”. Det kan tolkas att han menar att det inte finns någon motivation utan lust, att lust föregår motivation. I motivationsbegreppet ingår ett arbete mot ett mål, en riktning. I lustbegreppet behövs inte något mål, inre eller yttre. Lusten är en del av själva processen. Känslan av lust är förnimmelsen av processen. Det man är upptagen med vill man göra för dess egen skull, man vill fortsätta processen, inte gärna släppa den. Det finns också situationer med mål, någonting man vill förstå för dess egen skull, där målet samverkar med och förstärker förnimmelsen av processen (Lens & Rand, 2000, Brophy, 1999). Lust uppvisar stor variation av objekt. Det finns sådana som kan ha såväl positiva som negativa konsekvenser. Motivationens objekt länkas oftare till positiva effekter.

Bruner (1971) menar att nästan alla barn har ett inre motiv att lära. Det är inte beroende av belöningar utan själva aktiviteten upplevs som positiv. Att uppnå kompetens är ett annat av Bruners motiv det vill säga samverkansmotivet, som bygger på människans behov av att arbeta tillsammans med andra för att nå ett mål. Motivet till ömsesidig ansträngning blir en drivkraft till att lära. Om skolan skall kunna skapa motivation måste den sörja för att elevernas grundläggande motiv tillgodoses. Tänkandet om motiv ligger nära tänkandet om lust. Motiv föregår motivation.

Enligt Jung (1992) kännetecknas motivation av att det finns en tanke eller en känsla som är rationell och förnuftsstyrd, och har en underordnad funktion. Motivation är en produkt av en viljeakt, en inifrånkommande strävan, avsikt och ambition att lära. Avsikten i sig är nära knuten till elevers intresse och lust inför ett inlärningsprojekt.

Intressant är också att ställa sig frågan vad det kan vara som föder lust för att lära. Vygotskij (i Bråten, 1998) skriver att lusten är den motor som startar lärandeprocesser och sedan håller dessa vid liv. Finns inte lusten engagerar sig inte de lärande i den utsträckning som de gör vid

glädje- och lustkänsla. När sedan engagemanget finns fungerar detta som egen motivation. Den som känner lust för att lära har en inre positiv drivkraft och känner tillit till sin förmåga att på egen hand och tillsammans med andra söka ny kunskap, som är betydelsefull både för individens utveckling och för samhällets behov (Kullberg, 2004).

#### 3.4.1 Inifrån- och utifrån styrd motivation

Hedin & Svensson (1997) skriver att motivationen kan vara något inre, som lusten att lära, antingen för att man upplever kunskapen i sig själv som viktig och relevant, eller för att man upplever själva kunskapshämtandet som en egenutveckling. Den inre motivationen är oftast kopplad till ett djupinriktat inlärningsätt. Motivation kan också ta sig uttryck som något yttre. Detta kan vara då man lär sig för ett speciellt syfte som till exempel att klara ett prov eller att få ett bra betyg. Denna form av motivation är ofta kopplad till ett ytinriktat inlärningsätt. Dessa båda former av motivation kan förekomma hos en och samma person med olika styrka under utbildningens gång. Motivation har en positiv effekt på inläring. Varför det är på detta vis vet man inte exakt men det finns tecken som tyder på att motivationen genererar psykisk aktivitet som påverkar hur man studerar. En motiverad elev lägger inte bara ner mer energi och tid på studierna, utan utför dessutom dessa studier oftare, med större intresse och med större uppmärksamhet. Det är alltså så att motivation bidrar på ett positivt sätt till lärandets kvalitet och att det framför allt är den inre motivationen som ligger till grund för detta.

### 3.5 Motivationsteorier

Det finns olika förklaringsmodeller till vår motivation. Somliga motiv är av fysiologisk art till exempel hunger och törst. Andra typer av motiv utgörs av sociala behov som närhet och acceptans eller behov av utforskande eller bemästring. Ett urval av olika etablerade teorier inom motivationspsykologin beskrivs nedan.

#### 3.5.1 Behovsteori

Hilgard et al (1997) beskriver Maslow som menar att individen till att börja med tillfredsställer behov som är livsuppehållande, att individen fungerar i enlighet med jämviktsprincipen. När dessa behov är tillfredsställda växer det emellertid fram nya behov som kräver tillfredsställelse och när dessa tillfredsställts uppstår åter andra som inte tycks fungera enligt någon jämviktsprincip. Maslows teori menar att om behoven på en högre nivå

ska göra sig gällande måste behoven på nivån under vara tillfredsställda. Människan kan bli permanent fixerad på en viss nivå i behovshierarkin om deras behov inte tillfredsställs på ett adekvat sätt. All energi kommer då att gå åt till att anskaffa det som brister. Vidare anser Maslow att en normalt frisk människa kännetecknas av förmåga att låta sig ledas av behoven på de högsta nivåerna.

Imsen (1992) menar att, enligt Maslow, behöver en människa ha visshet i sitt inre att hon representerar något gott och positivt samt att hon kan utträtta något, klara av något och att hon som en följd av detta värdesätts av andra. Goda sociala relationer är en av förutsättningarna för självförverkligande men det är den enskilde individens självständiga handling som hon själv har ansvaret över som är huvudidealet.

### 3.5.2 Social inlärningsteori

Bunkholdt (1997) förklarar motivationsutvecklingen ur inlärningsteorins synsätt. Den sociala inlärningsteorin betonar att processer som tänkande, bedömning och förståelse av samband mellan orsak och verkan medverkar i inlärningsprocessen. Typiskt för den sociala inlärningsteorins förhållningssätt till motivation är att den inte gör några antagande om bakomliggande krafter hos människan som driver henne till handling. Bestämda beteendemönster som utvecklas gör att de utlöser bestämda reaktioner hos omgivningen. Om beteendet leder till reaktioner som gör att de uppfattas som ändamålsenliga, förstärks benägenheten för att upprepa beteendet i samma eller liknande situation. Om beteendet resulterar i reaktioner som signalerar att det är icke ändamålsenligt, minskar sannolikheten att de ska upprepas. Denna teori hjälper oss att förstå hur olika människor kan utveckla så olika reaktionssätt i samma typ av situation. När de ställs inför en svår uppgift reagerar vissa människor med att anstränga sig extra mycket för att lösa den, medan andra ger upp och drar sig undan vid första tecken på motstånd, och åter andra ber om hjälp eller väntar sig att andra ska ta över ansvaret.

### 3.5.3 Motivationsteori

Motivationsteorin (Glasser, 1986) bygger på att ingen utför någonting genom yttre påverkan utan endast då motivationen kommer inifrån en själv och tillfredsställer ens behov. Motivationsteorin handlar således helt och hållet om vad vi människor behöver för att bli

tillfredsställda. De problem man möter med elever som inte känner sig motiverade att arbeta beror på att det inte finns tillräcklig omedelbar belöning i eller utanför skolan. Detta problem går inte att lösa genom att tvinga eleverna att arbeta så länge som de anser arbetet otillfredsställande. Motivationsteorins förklaring till beteende är att vi alltid väljer att göra det som för tillfället är det mest tillfredsställande. Om det vi väljer att göra genomgående är tillfredsställande väljer vi det med allt mindre eftertanke, men även om det sker blixtnabbt, är det ett agerande, inte en automatisk reaktion.

Om studiemotivationens problematik skriver Glasser (1986) att många elever i grundskolan och gymnasieskolan är tillräckligt intelligenta för att göra bra ifrån sig, till och med utmärkt, ändå presterar de dåliga resultat. En betydande andel elever lär sig inte ens att läsa och dessutom avskyr många skolan. Han hävdar att vi måste börja tala om konkreta förändringar i undervisningsstrukturen samt i lärarrollen.

## 4. Metod

### 4.1 Intervjuer

Trost (2001) menar att en kvalitativ studie är rimlig när forskaren är intresserad av att till exempel försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller att särskilja och urskilja varierande handlingsmönster. Backman (1998) menar att det kvalitativa synsättet eller ”filosofin” riktar intresset mera mot individen. I stället för att fråga hur en objektiv verklighet ser ut ställer man frågan hur individen tolkar och formar sin verklighet. Detta är en något annorlunda fråga som alltså betonar det kvalitativa och subjektiva i ett skeende. Enligt Kvale (1997) ska forskare väga in de olika metodologiska alternativen samt de konsekvenser som de eventuellt kan få för studien. Kvale framhåller frågorna *vad*, *varför* och *hur*.

Jag har utifrån frågan *vad* läst in mig på motivationens betydelse för lärandet och vilka faktorer som kan påverka motivationen hos elever i behov av särskilt stöd speciellt och hos elever generellt. Jag utgick även från mina egna professionella erfarenheter utifrån min lärarerfarenhet. Utifrån frågan *varför* ville jag undersöka motivationen i lärandet hos elever i behov av särskilt stöd för att dessa elever kan ligga i riskzonen för att hoppa av sina gymnasiestudier, med långsiktiga negativa konsekvenser för deras framtida liv.

I min studie belyser jag därmed möjligheter och hinder för motivation i lärandet hos elever i behov av särskilt stöd. *Hur* frågan syftade till att finna lämpligaste intervju- och analystekniken och detta gjorde jag genom att skaffa mig kunskap inom området. Med utgångspunkt i min frågeställning behövde jag en metod som gjorde det möjligt att få en bild av elevernas egna upplevelser av lärandet i skolan. För att detta skulle vara genomförbart fann jag intervjumetoden ändamålsenlig för att komma nära eleverna och deras personliga upplevelser. Ordet intervju betyder enligt Kvale (1997) ursprungligen ”mellan två seenden”, ”mellan två synpunkter”. Enligt Kvale är intervjun ett samtal som bygger på samspel.

En ytterligare aspekt som jag vägde in i mitt val av metod är att intervjuer ger en mångfacetterad bild av intervjupersonernas uppfattningar tack vare möjligheten att ställa följdfrågor. Fielding skriver i Starrin och Renck (1996) att tvetydiga och ofullständiga svar bör följas upp med uppföljningsfrågor för att klargöra eventuella otydligheter, därav mitt val av att göra en kvalitativ studie. Detta hänger även samman med min uppfattning att en



upplevelse inte kan mätas utan endast förmedlas genom personers egna upplevelser. Kvale (1997) ger stöd i detta då han lyfter fram begreppet "livsvärld" som innebär att den kvalitativa forskningsintervjun fokuserar på individens egna upplevelser och uppfattningar samt att den har som mål att ge en mångsidig beskrivning av individen. Kvale (1997) poängterar också att den kvalitativa metoden tolkar meningsfulla relationer. Starrin och Renck (1996) samt Kvale (1997) framhåller även att den kvalitativa intervjun bygger på ett samspel mellan intervjuaren och intervjupersonen.

Med hänsyn till mitt syfte och min frågeställning valde jag att använda mig av den halvstrukturerade intervjumetoden enligt Kvale (1997). Där finns utrymme för följdfrågor trots att intervjun har en fast struktur. Genom detta ges möjlighet till att vara flexibel och följsam i förhållande till intervjupersonens svar. Enligt Kvale (1997) är den halvstrukturerade intervjun varken ett helt öppet samtal som i den ostrukturerade formen eller ett strängt strukturerat frågeformulär som i den strukturerade intervjun. I praktiken innebär det att i varje unik intervjusituation har jag som intervjuare möjlighet att välja ordningsföljd och följdfrågor efter situationen och därmed få fram en djupare bild av elevernas olika uppfattningar.

## **4.2 Förberedelser av intervju**

Mitt val av intervjufrågor styrdes av undersökningens syfte och frågeställningen utgick från mina förkunskaper och erfarenheter samt de kunskaper jag fått genom min litteraturstudie. Kvale (1997) samt Svensson och Starrin (1996) skriver att det är en förutsättning för intervjuundersökningen att den som intervjuar har grundläggande förkunskaper i ämnet. Förståelse är nödvändig enligt Gilje och Grimen (1992) för att få idéer om vad som ska undersökas samt vilken riktning studien ska ha.

Både Kvale (1997) och Thomsson (2002) menar att det är viktigt att den som ska intervjuar tänker igenom hela sin undersökning innan intervjuerna påbörjas. Kvale poängterar vikten av att intervjuaren har planerat hur materialet ska analyseras. Analysmetoden blir styrande för hur intervjun ska läggas upp och struktureras. Kvale (1997) lyfter också fram tidsaspekten där han menar att forskaren måste väga in den tid som den har till förfogande. Utifrån tidsaspekten skrev jag en preliminär tids- och arbetsplan.

Enligt Starrin och Renck (1996) bör det i den kvalitativa intervjun utformas en intervjuguide som ska utgöra ett stöd för intervjuaren för att få med alla väsentliga detaljer. I min intervjuguide (Bilaga 1) strävade jag efter att ha öppna frågor som gav möjlighet att fånga upp respondentens spontana tankar och åsikter.

### **4.3 Urval**

I god tid innan intervjuernas genomförande kontaktade jag verksamhetschefen på den gymnasieskola där intervjuerna är genomförda. Därefter kontaktade jag en av specialpedagogerna på samma skola för att samråda med denne och identifiera elever i behov av särskilt stöd. Elever i behov av särskilt stöd definierades utifrån att de ingick i Göteborgs kommuns satsning på Preparandutbildning.

21 elever ingick läsåret 2005/2006 i Preparandsatsningen vid den gymnasieskola där undersökningen är genomförd. Jag valde att intervjua elever som går sista året på gymnasieskolan. Av de, vid starten, 21 eleverna har 6 stycken avslutat sin utbildning i förtid genom att börja på annat gymnasium, påbörja utbildning utanför gymnasieskolan eller hoppat av gymnasiet. Två elever går om år 2. Dessa elever ingick således inte i intervjugruppen. Av de återstående 13 eleverna tillfrågades samtliga per brev samt muntligen om de ville ingå i undersökningen. 7 av dessa elever var villiga att vara med.

Sju elever intervjuades således. Samtliga elever var vid intervjutillfället myndiga. Respondenterna är födda mellan år 1988-1990. Samtliga elever som deltagit i intervjuundersökningen har under kortare eller längre perioder arbetat i den specialpedagogiska verksamheten, det vill säga att de har arbetat med specialpedagogen eller på annat sätt fått sin undervisning tillrättalagd i samråd med specialpedagogen på den skola där intervjuerna är genomförda.

### **4.4 Genomförande**

Som redan nämnts är samspelet mellan intervjuare och intervjudeltagare enligt Kvale (1997) avgörande för hur intervjun utvecklas. Det är viktigt att intervjuaren skapar en trygg miljö som präglas av ett öppet klimat för att intervjudeltagarna ska kunna tala fritt om personliga

upplevelser och känslor. Med utgångspunkt av detta genomförde jag intervjuerna i ett av specialpedagogernas rum på gymnasieskolan. Intervjuerna ägde rum på skoltid. Jag använde mig av bandspelare för att spela in intervjuerna. Detta för att det skulle vara svårt att hinna med att anteckna under intervjuerna. Eleverna tillfrågades innan intervjun om det var i sin ordning att jag spelade in intervjuerna och samtliga ansåg detta var okej.

Intervjuerna genomfördes med eleverna en och en för att minimera yttre påverkan. Respondenterna hade inte läst eller hört frågorna innan utan svaren de angett i intervjuerna är spontana. Detta för att öka tillförlitligheten i respondenternas svar.

Under intervjun valde jag att sitta snett mot respondenten vilket även rekommenderas av Thomsson (2002). Jag upplevde att detta kändes bra då ögonkontakten inte blev så påträngande och som författaren poängterar så gynnas själva intervjusituationen positivt genom att det är lätt att koppla av i den placeringen. Varje intervju tog 25 - 45 minuter.

Min intention var att följa Kvaless (1997) råd att vara en aktiv lyssnare. Jag försökte också att aktivt söka efter innebörden i respondentens svar och återkoppla till denne för att få tolkningar bekräftade. Min uppfattning är att samspelet fungerade bra. Det goda samspelet bidrog till att det var relativt lätt att ställa relevanta följdfrågor samt att få återkoppling till de tolkningar jag gjorde.

Efter intervjuernas genomförande skrev jag ner de muntliga berättelserna till skriftspråk. Enligt Kvale (1997) är syftet med undersökningen den avgörande faktorn för hur mycket som ska skrivas ut och i vilken form det ska gestaltas i. I transkriberingen har jag inte tagit med om någon av respondenterna hostat eller harklar sig då jag inte anser att detta påverkade intervjurens resultat. Jag har däremot skrivit ut om det var lång paus mellan fråga och svar då jag anser att detta påverkar min analys av svaren. Vid ett par tillfällen berättade respondenterna om händelser och skeenden som jag anser vara av sekretessbelagd art. Jag valde att inte skriva ut dessa av etiska skäl. Jag anser inte att de uttalanden jag valt att ej redovisa påverkar resultaten av undersökningen.

Talspråk präglar språket i intervjuerna men jag har valt att skriva ut intervjuerna delvis i skriftspråk. Inte heller detta anser jag påverka resultaten av intervjuerna. Även Kvale (1997)

frågar sig om intervjuer behöver skrivas ut ordagrant. För att få en rytm i utskriften försökte jag få ner den muntliga stilen till skriftlig form vilket gör det lättare för läsaren att tolka texten. Det är dock viktigt att inte ändra innehåll och syfte i det som sagts vilket även Thomsson (2002) framhåller.

## **4.5 Analysmetod**

I min analys av det empiriska materialet utgår jag från så kallad meningskoncentrering. Enligt Kvale (1997) innebär detta att intervjutexterna kortas ned så att endast det väsentliga i texten lyfts fram. Författaren strukturerar upp meningskoncentrering i olika steg. Dessa utgick jag ifrån i min analys. Jag började med det första steget som innebar att jag läste igenom alla intervjuer ett flertal gånger. Därefter delades intervjuerna in i meningsenheter det vill säga i olika stycken. Mitt första steg var att få fram budskapet i meningarna och därefter dra ihop dem till kortare och koncisare formuleringar för att göra materialet mer överskådligt utan att förlora dess innebörd. När jag kategoriserat och analyserat materialet framkom ett antal gemensamma kategorier som även kunde härledas till den litteraturstudie jag gjort och som presenterades i föregående kapitel. I resultatdelen kommer jag att presentera resultatet i löpande text samt även återge ett antal citat från intervjuerna.

## **4.6 Etik**

Etiska frågor är en viktig aspekt i forskning. Dessa bör vägas in i forskningsarbetet. Forskning bör enligt Gilje och Grimen (1992) vara utformad på ett sådant sätt att den aldrig skadar och medför obehag eller lidande för de individer som ingår i studier. Detta anser jag vara uppfyllt då jag valt att ej redovisa uttalanden som kan komma att skada individen.

Vidare anser Kvale (1997) att det är viktigt att upplysa intervjupersonerna om att deras anonymitet garanteras. Jag har aidentifierat intervjupersonernas svar. Jag har heller inte avslöjat intervjupersoners identitet i diskussioner med arbetskamrater eller utomstående.

Jag har också tagit hänsyn till de forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet (2002). Dessa består av det grundläggande individskyddet, vilket är i följande fyra delar:

1. Informationskravet; forskaren skall ge information om forskningsuppgiftens syfte.

2. Konfidentialitetskravet; samtliga i undersökningen skall ges konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras så att utomstående inte kan ta del av dem.
3. Samtyckeskravet; deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sitt deltagande.
4. Nyttjandekravet; uppgifterna som samlas in om enskilda personer får enbart användas för forskningsändamål.

## **4.10 Reliabilitet och validitet**

Kvale (1997) menar att intervjuens tillförlitlighet (reliabilitet) är avhängig av den person som intervjuar, det vill säga att det är viktigt att intervjuaren ständigt följer upp och kontrollerar att hon har förstått informationen rätt. Författaren anser vidare att en allmän kritik av intervjuundersökningar är att de inte går att generalisera resultatet statistiskt eftersom intervjupersonerna är för få. I denna undersökning kan intervjupersonernas uppfattningar och åsikter utläsas. Reliabiliteten ligger snarare i hur noggrant intervjuaren förmår att tolka svaren och den underliggande andemeningen i individens svar. Detta systematiska tillvägagångssätt tillsammans med intervjuarens långa erfarenhet som lärare anses ge en tillfredsställande reliabilitet. Jag anser även att reliabiliteten är tillfredsställande då jag valt att genomföra samtliga intervjuer själv och spela in dessa på band. Jag kunde dessutom gå tillbaka och analysera intervjuerna ett antal gånger då de fanns på band. Dock finns en risk till subjektiva tolkningar av materialet då jag genomförde studien ensam. Reliabiliteten har dock även stärkts av att flera elever gett samma svar på samma fråga i intervjuundersökningen. Detta anser även Kvale (1997). Då jag genomfört ett antal intervjuer i forskningssammanhang tidigare och fått erfarenhet av att ställa följdfrågor anser jag att detta i viss mån försäkrar undersökningens validitet, det vill säga att min studie undersöker det den avser att undersöka. Att studien uppfyller kravet om tillfredsställande validitet vittnar även de svar som eleverna anger i studien och som överensstämmer med forskningsresultatet från tidigare studier i ämnet. Detta kommer att diskuteras närmare i diskussionskapitlet.

## **4.11 Generaliserbarhet**

Att urvalet av de intervjuade eleverna i undersökningen skulle vara representativt för alla elever i behov av särskilt stöd på gymnasieskolan är inte troligt eftersom urvalet endast var sju elever på gymnasieskolans sista år. Att urvalet skulle vara representativt för elever som

ingår i Preparandutbildning i Göteborgs Kommun är däremot större då dessa elever har en gemensam faktor för att få delta i preparandsatsningen, det vill säga låga meritvärden i grundskolebetyget.

## 5. Resultat

Resultaten beskrivs i relation till syfte och frågeställningar och är indelade i kategorier utifrån de svar jag fått under elevintervjuerna.

### 5.1 Elevernas definitioner av motivation

Den första frågan under intervjuerna var hur eleverna definierar motivation. Frågan visade sig ge olika svar, vilket tyder på att det inte var lätt att ge en entydig definition av begreppet motivation. Oftast beskriver eleverna motivation som en känsla, att känna något inom sig, vilket skulle kunna tolkas som en inre motivation. Genom nedanstående beskrivning av motivation tolkar jag även elevernas uttalande som om de tolkar begreppet motivation ur ett lustfyllt perspektiv. Eleverna definierar motivation enligt följande:

- *Att vilja någonting*
- *Att ha någonting att sträva efter*
- *Att känna sig peppad*
- *Att vara glad*
- *Att känna glädje*
- *Att känna lust att göra något*
- *Att ha lust att lära något*

### 5.2 Skolarbetet relaterat till motivation

Eleverna i undersökningen uppger att de känner sig motiverade i sitt skolarbete när de känner lust – att skolarbetet är kul. Att ha ett mål att arbeta mot i skolarbetet ansågs också främja deras motivation. Skolarbetet är kul när man känner att arbetet leder fram till något, till exempel kunskap om saker och ting och en utbildning. Erhållna kunskaper kan i sin tur användas till att nå andra mål så som ett arbete i framtiden. Att nå mål tycks få eleverna att engagera sig i skolarbetet och inte ge upp även om det inte alltid går så bra som man tänkt sig med studierna.

*För att få kunskap om saker och ting. För att jag vill få en utbildning så att jag kan jobba vidare när jag blir äldre därför går jag till skolan även om det inte har gått så bra hela tiden så försöker jag bättra mig nu det sista.*

*För att jag någon gång ska bli någonting. Jag vill inte göra någonting som jag inte tycker om typ få nå't skitjobb och jobba på resten av mitt liv. För att få ett bra jobb och göra någonting jag tycker om.*

Den sociala aspekten, att gå till skolan för att där finns kompisarna, var en annan viktig faktor som tycks främja elevernas motivation till att gå i skolan och lära sig. Dessa kompisar kan ibland fungera som förebilder eller sporra till fortsatt engagemang i studierna.

*Jag har mycket kompisar här, faktiskt. Dom här kompisarna motiverar mig att komma hit. Mer än de kompisar jag har hemma. Utanför skolan så har jag många kompisar som har hoppat av gymnasiet så dom tycker ju fan va coolt att ta studenten, du går i skolan. Hur orkar du? Dom är ju klart glada att man går i skolan men jag har ju mer kompisar här som motiverar mig eftersom dom vet vad man gör i skolan och dom vill att jag ska komma till skolan för att vara med.*

### **5.3 Motivation i gymnasiet relaterat till motivation i högstadiet**

Många av eleverna som deltog i undersökningen upplever att det är lugnare och tryggare att gå i gymnasieskolan jämfört med högstadiet. Företrädesvis för att de anser att de får lov att vara som "de är" på gymnasieskolan. Samtliga elever är mer motiverade till att gå i gymnasieskolan jämfört med högstadiet. Några respondenter uttrycker att det är skönt att inte bli mobbad på gymnasiet. En faktor som minskade vissa elevers studiemotivation i högstadiet var den utsatthet som de upplevde, som i vissa fall innehöll mobbing.

*Högstadiet var så mycket värre för mobbare och folk som retade dig och slog dig och skit. Så är det ju inte här på gymnasiet så jag mår bättre på gymnasiet.*

*Jo, det gick ju jättedåligt för mig i högstadiet och jag blev mobbad och slagen så därför fick jag inte sån lust att plugga och jag var lat och sket i allt. Jag hade 130*



*poäng när jag gick ut högstadiet. Men nu när ingen mobbas eller slåss här runt i skolan då får jag mer lust att plugga på nå't sätt. Jag vet inte varför det är så men så är det.*

Bland de intervjuade eleverna fanns de som menade att de gick till högstadiet endast för att göra mamma eller pappa glada. Att gå i gymnasiet var däremot deras eget val vilket upplevdes som något positivt och mer engagerande för dem själva. Samtidigt var betygen viktiga att få för att komma in på gymnasiet, vilket för vissa elever uppfattades som nyckeln till fortsatta studier och framtida jobb. Att komma in på gymnasiet upplevdes även som ett steg närmare vuxenlivet.

*Jag hade ingen motivation överhuvudtaget i högstadiet egentligen, jag gick dit bara för att göra mamma glad – det var den enda motivationen jag hade. Jag visste att om jag stannade hemma så kom min lärare eller polisen och hämtade mig. Så det var min motivation där.*

*På högstadiet så var det här med jobb och livet mer avlägset. Det var mest för att jag ville göra föräldrarna glada som jag gick på högstadiet. För att få bra betyg i högstadiet och för att kunna komma in på ett gymnasium, det var det man strävade efter, typ.*

*Jag är nog mer motiverad nu än när jag var yngre, nu tänker jag. Alltså jag tar ju studenten i år. Så då tänker man mycket på jobb och högskolor och så vidare så att man tränar inför det men man vill ju nå det där. I grundskolan var det även i slutet av nian var det ju gymnasiet man tänkte på men jag tror att jag var nog inte lika motiverad. Det kändes inte lika viktigt för mig som det är nu.*

Majoriteten av de intervjuade eleverna menar att de var motiverade när de startade sina studier på gymnasiet men vissa tycks därefter tappa en del av sin motivation för att sedan ”komma igen” mot slutet av sin studietid i gymnasieskolan. Övergången från högstadiet till gymnasieskolan tycks med andra ord inte ha varit lika positiv för alla bland de intervjuade eleverna, utan några kände sig utanför i gymnasieskolan till en början. Såväl kompisar som

föräldrar har varit viktiga för dessa elever under den tiden. Sedan har eleverna ”kommit igen” då livet efter gymnasieskolan började närma sig och önskan efter exempelvis ett jobb göra sig påmind, men också att visa sig själv och andra ”att man kan om man anstränger sig”.

*Det gick ju inte så bra på högstadiet men sen när jag började 1:an så kände jag mig mest ensam och hade inga kompisar så jag skolkade mer än jag var här men sen i andra ring så hade jag tjafs hemma för att jag hade dåliga betyg så jag ville visa att jag kunde bättre så skulle jag visa för familjen och kompisarna att jag kan detta så då visade jag. Jag fick G och VG och MVG. Jag är mer en så'n person som måste bevisa för någon att jag kan bättre.*

*Nu i 3:an har jag motivation. För att man tänker att nu är det snart slut. Det är alltid så du vet med oss ungdomar, vi tänker alltid i slutet vi tänker inte från början. Jag borde kämpat från början men när man väl kommit till slutet så tänker man det nu måste jag skärpa mig då är det för sent, du vet. Men det går fortfarande, jag har inte så dåliga betyg. Jag har inte så många IG.*

## **5.4 Mål efter gymnasiet – framtidsplaner**

Nästan samtliga av de intervjuade eleverna var inriktade på att söka jobb efter sina gymnasiestudier. Endast en av de intervjuade eleverna var inriktad på att fortsätta läsa direkt efter gymnasiet.

Några av eleverna kunde tänka sig att läsa vidare på högskolan efter gymnasiet men de ville arbeta några år innan de började läsa.

*Alltså jag skulle vilja gå till högskolan men jag känner att jag kommer nog att försöka få ett jobb innan jag pluggar igen. Jag tror att det kan vara en skön så att säga paus. Så får man kanske ännu mer motivation sen för att man nästan saknat att studera och så.*

## 5.5 Skolämnena

Även om de intervjuade eleverna pratade mycket om livet efter gymnasiet, var de angelägna om att framföra synpunkter kring lärandet i skolan i ett här och nu perspektiv. De ämnen som många elever framhöll som viktiga för deras motivation i gymnasieskolan kan sägas vara av mer praktisk/estetisk karaktär. De intervjuade eleverna nämner särskilt ämnen som foto, graf, rörlig bild, filmkunskap, ljud, textkommunikation samt mediekommunikation men också idrott och psykologi.

Att få arbeta med händerna och utföra ”riktiga” uppgifter, så som att göra en riktig kalender med foton som man själv tagit, ansågs både engagera och vara det arbetssätt som man lärde sig mest och bäst på. Eleverna berättade hur de ”gick in” i uppgifterna och blev motiverade av att uppnå konkreta resultat.

*När jag sitter vid datorn och tar fram bilder jag tagit eller t ex mitt projektarbete som blivit klart, när vi gjorde det. En ”kokkalender” med en massa mat. Det var häftigt när jag gjorde det med X i den köksskolan. Och även när jag jobbar med graf och är helt inne i uppgiften liksom. När det blir bättre, när man ser att det går någonstans. Då är jag nog som mest motiverad.*

Att få arbeta med ett ämne som man tycker om och känner sig engagerad i tycks ge energi till att ta itu med andra uppgifter som till en början kanske inte uppfattades som lika engagerande i skolan. Motivation för en uppgift som känns meningsfullt för eleven tycks ”smitta av sig” till andra uppgifter som inte kändes lika meningsfulla ifrån början. Att bli bra i ett ämne eller få bra resultat på en uppgift tycks också ge motivation för att ta itu med annat där man på något sätt ser fram emot att bli framgångsrik.

*Huvudsaken är att jag jobbar och har jag gjort något bra i bilden så är det enklare att fortsätta på ”vara duktig spåret” och då kanske jag gör bättre ifrån mig på lektionen efter.*

*Min motivation kunde "spilla över" på text fast jag inte gillar svenska, där man skulle skriva texter, fast man fick formulera sig och uttrycka sig som man vill, fast text ingår liksom i foto om man ska bli journalist. Man får lära sig att använda kameran och att skriva, lära sig att göra både och. Bra om man ska jobba på tidningen. Det kändes ju bra.*

## **5.6 Lärarens roll**

En av de viktigaste faktorerna för elevernas studiemotivation tycks vara lärarna och lärarens kompetens. Läraren bör vara engagerad i sitt ämne men också ta hänsyn till elevernas intressen och behov.

*Vi har haft många olika lärare och motivationen har berott väldigt mycket på vad läraren har att erbjuda. Vi hade en lärare i engelska B som var intresserad av film och det är ju mycket det som engelskan handlar om, filmer och böcker. Så då gick det jättebra i engelskan för att vi jobbade med film och sånt. Då var man motiverad. Nu har jag inte den läraren så nu går det genast lite sämre.*

Läraren bör framförallt vara positivt inställd till eleven och "se" eleven. Att visa eleverna respekt i sitt lärande, tro på dem och låta dem veta vad man tycker som lärare om deras framsteg, ansågs vara viktigt för deras fortsatta engagemang i skolarbetet.

*Ja, det beror på om dom e positiva eller negativa mot det man gör. Är dom positiva vill man göra mer men är dom negativa så tänker man, tack så mycket här har jag suttit och slitit och vad får jag för det? Då blir man inte motiverad. Men om de säger att man är duktig blir jag motiverad.*

*Det är nog lärarna – man får förhoppningar när man är i skolan och arbetar på lektionen. Lärarna säger att "du klarar det här" och då tänker man att man klarar det här. Det finns folk som tror på mig. Då får jag en extra motivationskick.*

Känslan av att lärare är i skolan för elevernas skull, för att hjälpa eleverna att lära, var av yttersta betydelse för elevernas motivation. Att tro på sig själva och sin kompetens att lära var också av stor betydelse för motivationen.

*Vi har ju bra lärare, dom flesta. Dom förklarar på ett bra sätt och vill man ha hjälp så får man det. Man går inte på lektioner och känner att det här klarar jag inte av utan jag får handledning hela vägen.*

## **5.7 Extra stöd i skolarbetet**

De intervjuade eleverna anser sig ha fått den extra hjälp de behöver i skolarbetet. Någon anser dock att de skulle ha behövt mer hjälp i matematik, men att detta beror på organisationen på skolan. Eleverna får företrädesvis hjälp av specialpedagogen men även hjälp av studiehandledare och kurator förekommer. Hjälp av specialpedagogen sker oftast i små grupper men även ”en till en” undervisning förekommer. Specialpedagogen finns ibland också med under ordinarie lektioner för att stötta eleverna.

*Då tänker jag att det finns folk som bryr sig, som vill hjälpa mig. Dom är inte bara i skolan för att sitta där utan dom är där för att hjälpa oss elever. Det är inte så många som accepterar sånt. Dom tycker bara att jag ska vara där extra. Så tänkte jag i början också att hon (specialpedagogen) bara skulle sitta där med mig och förstöra mig och typ inte direkt förstöra mig utan hon ville bara att jag skulle vara i skolan. Men sen när jag fick dom bra betygen då tyckte jag mer att hon har faktiskt hjälpt mig. Hon satt inte där bara med mig för att hon tyckte att det var kul utan hon satt där med mig för att jag behövde hjälp. Då blev jag faktiskt motiverad.*

## **5.8 Arbetsform - arbete i grupp eller ensam**

Hur man arbetar i skolan, ensam eller i grupp, tycks ha stor betydelse. Flertalet av de intervjuade eleverna ansåg att arbeta ensam var mest motiverande och mest tidseffektivt. Tiden gick då inte åt till diskussioner och förhandlingar med varandra utan eleverna kunde

fokusera på själva uppgiften. Man behövde då inte heller kompromissa utan man ställde upp för gruppen utifrån en ”solidaritetstanke”.

*Ja, ensam. Då behöver man inte kompromissa. Om man känner varandra är det klart att man kan arbeta men oftast blir det så att det tar mycket längre tid att få fram något för alla ”vad tycker du” och liksom ingen säger någonting. Det tar så lång tid och så gillar man inte alltid idén men man går ändå med på det för gruppens bästa. Men det slipper man ju om man arbetar ensam.*

*I grupp för när jag jobbar ensam så är jag ganska slö av mig så jag stannar upp. När jag är i grupp så är det folk som motiverar mig till att göra något. Dom motiverar mig till grejjen vi ska göra. Dom stannar inte till och så tänker jag att detta är inte bara mitt arbete utan det är andra som har valt in mig i gruppen också.*

## **5.9 Psykosocial och fysisk arbetsmiljö**

Stress är en faktor som inte tycks främja motivationen. Att känna sig stressad över skolarbetet och/eller fritiden tycks leda till en känsla av uppgivenhet bland de intervjuade eleverna. Ett lugnt tempo i arbetet och en mindre ”traditionell undervisningsform” upplevdes som positivt, trots att det kunde uppfattas som att man inte ansträngde sig i skolan. Det kunde uppfattas som ”flummigt”.

*Men jag är inte så himla motiverad till mycket för att jag blir stressad. Motiverad blir jag inte så ofta men jag brukar ha en vilja. Det är inte så att jag går på 100%.*

*Det är inte strikt men det är inte flummigt heller. Media och Estet har ju så dåligt rykte att allt är flummigt och att ingen bryr sig men det är ju inte det.*

Att trivas i skolan generellt och att trivas i sin skolmiljö (den fysiska) samt maten var några faktorer som tycks ha betydelse för de intervjuade elevernas studiemotivation och koncentration i skolan.

*Jag trivs på skolan så att jag antar att det är positivt. Hade man inte trivts så är det klart att man kanske...att motivationen inte funkar.*

*Det beror på hur det ser ut i skolan. Om det är smutsigt och skitigt då blir man inte så glad och pigg eller om det är konstig och dålig mat som inte har så mycket energi i sig så blir jag okoncentrerad och sitter och tittar ner i golvet, man kan inte koncentrera sig. Det påverkar jättemycket i hur man blir motiverad. Men om det är rent och fint och ljust och bra mat då känner man sig uppåt! Det motiverar mig jättemycket!*

## **6. Diskussion**

Jag väljer att dela in diskussionskapitlet i två rubriker: metoddiskussion och resultatdiskussion.

### **6.1 Metoddiskussion**

Jag valde att använda mig av den kvalitativa metoden med intervjuer som datainsamlingsmetod. Detta anser jag vara det mest optimala för denna uppsats då jag var intresserad av intervjupersonernas upplevelser relaterat till mina frågeställningar. Enligt Trost (2001) är intervju en lämplig metod om man är intresserad av att försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera. Jag använde samma metod i en tidigare studie när jag undersökte motivationen i lärandet hos elever i behov av särskilt stöd i årskurs 9. När jag skulle göra en studie bland elever på gymnasieskolan så förväntades intervjuerna även här ge uttömmande svar från eleverna. Jag konstruerade min intervjuguide för att kunna hålla ett så fritt samtal som möjligt med eleverna. Jag valde att inte begränsa intervjutiden utan eleverna fick prata till punkt. Därmed blev intervjutiderna varierande mellan 25-45 minuter.

Jag har använt mig av denna datainsamlingsmetod i uppsatsen för att jag ville lyfta fram de intervjuades röster. Jag ville också ha möjlighet att kunna ställa följdfrågor till mina frågor samt att eventuellt kunna göra kompletteringar om så hade behövts.

Urvalet i min undersökning var elever som deltagit i den så kallade Preparandutbildningen. Detta urval fungerade bra och gav även en viktig verklighetsanknytning. Trots att de intervjuade var relativt få, sju personer, anser jag att resultatet av intervjuerna är gott. Orsakerna till att det låga deltagandet beror till största del på att flera av de tillfrågade eleverna uteblev från skolan under intervjuperioden.

### **6.2 Resultatdiskussion**

I resultatdiskussionen kommer jag att försöka besvara mina forskningsfrågor och därigenom knyta an till möjligheter och hinder för motivationen i lärandet hos elever i behov av särskilt stöd. Jag kommer även att relatera mina resultat till tidigare forskning. I viss mån kommer jag



också att relatera undersökningens resultat till min egen erfarenhet som lärare och specialpedagog.

#### 6.2.1 Skolarbete motiverar

Eleverna i undersökningen uppger att de känner sig motiverade i sitt skolarbete när de känner lust – att det är kul. Skolarbetet är företrädesvis kul när man känner att arbetet leder fram till något. Som till exempel nya kunskaper, att man utvecklar sin kompetens eller ett jobb. Att motivation är något inre, som lusten att lära, bekräftar Hedin och Svensson (1997) när de nämner att man kan känna lust till att lära när man upplever kunskapen i sig själv som viktig eller för att man upplever själva kunskapsinhämtandet som en egenutveckling. Även Linskie (1977) beskriver motivationsprocessen som strävan att uppnå ett mål som är av värde för individen. Att uppnå ett mål här och nu hjälper eleverna att uppfylla deras behov av omedelbar bedrift och en känsla att röra sig mot ett annat och större mål. Detta stämmer väl överrens med den bild jag har av eleverna, i detta fall elever som avslutat grundskolan med låga meritvärden. Jag anser att dessa elever har extra stort behov av att känna lust för att ”ta tag i” sitt skolarbete. Att få ett arbete efter avslutat gymnasium och därigenom få möjligheten att arbeta ”på riktigt” och klara sig själva är enligt studiens resultat viktigt för elevernas motivation att lära i gymnasieskolan; vilket också är min erfarenhet.

#### 6.2.2 Sociala relationer

Den sociala kontakten i skolan – att få träffa sina kompisar, är enligt studiens resultat en viktig förutsättning för att vilja gå till skolan och lära sig. Den sociala relationen till klasskamraterna är positiv och kan även ”spilla över” på skolarbete. Goda sociala relationer tycks alltså ha positiva effekter på de undersökta elevernas studiemotivation. Anderssons (1999) observation av elever på högstadiet och gymnasiet visar att elever som inte känner studiemotivation värderar kompisar som viktigare än att lära sig. Att ha roligt i skolan var också viktigare än att vara duktig. Detta kan dock inte skönjas i min studie. De intervjuade eleverna tycks värdera både kamraterna och lärandet högt och går till skolan för att uppnå dessa mål. Glasser (1996) anser att samspelet mellan klasskamraterna påverkar den enskilde elevens motivation positivt. En viktig faktor är att motiverade klasskamrater kan stimulera den enskilde elevens motivation på ett positivt sätt. Även Dysthe (1996) bekräftar att det sociala samspelet är betydelsefullt. Min erfarenhet som lärare bekräftar att den sociala kontakten i skolan är mycket viktig för elever i behov av särskilt stöd. Att komma till skolan

och umgås med varandra väcker motivation även till skolarbete. Även Säljö (2000) menar att genom kommunikation skapar individen mening och innebörd i det hon upplever och på så sätt kan motivation växa fram.

Eleverna i undersökningen är dessutom mer motiverade till att gå till gymnasieskolan jämfört med högstadiet. Företrädesvis för att de anser att de får vara "som de vill" på gymnasieskolan. Några respondenter uttrycker att "det är skönt att inte bli mobbad på gymnasiet". Detta visar att trygghet och social mognad är viktiga faktorer för studiemotivationen. Gymnasieeleverna är således generellt sett mer motiverade än högstadieeleverna. Detta bekräftas av Sjöberg (1997) som framhåller att det finns ett starkt samband mellan låg motivation och social osäkerhet samt bristande självförtroende. Eleverna i undersökningen trivs således bra på skolan och viktiga faktorer för trivsel är ett lugnt tempo i arbetet, bra lärare samt att man får hjälp när man behöver det. Detta överrensstämmer med Imsens (1992) tolkning av Maslow som anser att goda sociala relationer är en av förutsättningarna för självförverkligande men det är den enskilde individens självständiga handling som hon själv har ansvaret över som är huvudidealet.

### 6.2.3 Lagom kravnivå

Eleverna i undersökningen beskriver att kravnivån i gymnasieskolan måste vara lagom för att de ska känna studiemotivation. Genom detta är även stress en faktor som inte främjar motivationen. Att känna sig stressad över skolarbetet och/eller fritiden tycks ge en känsla av uppgivenhet. Att ha en känsla av att inte hinna med sin planering och känna stress tycks ha negativa effekter på elevernas studiemotivation. En lagom arbetsbelastning minskar stressen och detta är viktigt för elever i skolan, men jag anser att det i synnerhet är viktigt för den grupp av elever som denna undersökning relaterar till. Dessa elever har ofta svårt att fokusera på skolarbetet och blir de dessutom stressade är min upplevelse att de ger upp. Viktigt i denna situation är enligt min mening att eleverna har goda sociala relationer i skolan. Den kamrat som känner en större motivation till skolarbete just för tillfället, kan vara till stor hjälp för att behålla studiemotivationen. Sjöberg (1997) beskriver detta genom att mena att det är av stor betydelse att läraren anpassar sin undervisningsnivå efter varje enskild elev. Han menar att elevers intresse stimuleras av individanpassad svårighetsgrad och det leder till maximal utmaning som i sin tur leder till ökad motivation hos eleven. Fokuseringen ligger enligt Säljö (2000) på avståndet mellan elevens egen kapacitet att prestera utan stöd och vad eleven klarar

av under vägledning och samarbete med läraren och samspelet med kompetenta kamrater. Då minst en fjärdedel av eleverna i grundskolan hade svårigheter att följa med i den ordinarie undervisningen redan på 70-talet enligt Ahlström, Emanuelsson och Wallin (1986) är detta med kravnivå inte vara något nytt i sammanhanget.

#### 6.2.4 Meningsfulla och intressanta studier

Att utbildningen ansågs vara bra och låg i linje med elevernas intressen är viktigt enligt undersökningen. Detta är något som anammades redan i strukturen kring de så kallade hjälpklasser i Hjälpsskolan på 50-talet. Här förekom undervisning i bland annat, läsklass, hälsoklass och sångklass. Att vara intresserad av det man arbetar med är generellt sett en faktor som gynnar motivationen och är enligt min uppfattning ännu viktigare för elever i behov av särskilt stöd. Ofta är det enda sättet att nå dessa elever i sitt lärande, genom att ge dem möjlighet att arbeta med något de känner intresse för. En gymnasieelev har möjlighet att söka ett program som stämmer överens med sitt intresse, men då krävs ofta höga meritvärden i grundskolebetyget. Positivt i föreliggande undersökning var att de flesta elever hade möjlighet att läsa det program de önskade, trots låga meritvärden. Något som oftast inte är fallet i dagens gymnasieskola. Reuterberg (1986) skriver att ju högre avgångsbetyg från grundskolan, desto större sannolikhet är det att studierna fullföljs men det sambandet är långt ifrån fullständigt. Detta pekar på att det finns andra faktorer än studieförutsättningar i form av grundskolebetyg som är betydelsefulla, i bland annat känslan av att studierna upplevts meningsfulla.

#### 6.2.5 Framtid och förebild

En stor del av eleverna i undersökningen var motiverade när de startade sina studier på gymnasiet men har därefter tappat lite motivation för att sedan ”komma igen” mot slutet av studierna. Vissa avgörande faktorer tycks ha betydelse för elevernas motivation var att man fick kompisar på gymnasiet, man började fundera på sin framtid samt att man ville göra föräldrarna glada genom att få bra betyg i sitt studentbetyg. Föräldrarnas betydelse för goda studieresultat beskriver White (1997) genom att skriva att när barn blir äldre och börjar skolan kommer barnen att ha en stark övertygelse att lära om deras föräldrar fortsätter att erbjuda assistans och support. Barnen kommer att uppskatta lärandet när de ser sina föräldrar och

andra vuxna som förebilder i sina liv, som värdesätter utbildning högt.

#### 6.2.6 Praktiska ämnen ökar motivationen

Ämnen som foto, filmkunskap, ljud, textkommunikation samt mediekommunikation är ämnen som ger eleverna studiemotivation. Detta gäller även idrott och psykologi. Att få arbeta med något konkret och utföra ”riktiga” uppgifter, som att göra en riktig kalender med foton som man själv tagit, ansågs främja studiemotivationen för vissa av de intervjuade eleverna. Detta ansågs dessutom vara det arbetssätt som de lärde sig mest och bäst på. Imsen (1999) skriver att Dewey ansåg att lärande innebar aktivitet från elevens sida och att inläring har anknytning till aktivitet som konkreta handlingar. Deweys mest berömda tes ”learning by doing” tycks alltså gälla fortfarande bland vissa av dagens elever. Dysthe (1996) skriver att pedagogik som är utformad så att eleverna blir aktiva bidrar till att höja deras intresse jämfört med en undervisning där eleverna är passiva. Att de så kallade praktiskt- estetiska ämnena tycks vara högt motiverande bland vissa elever är något som bör uppmärksammas enligt min mening och användas för att till exempel träna mer klassiska färdigheter som att räkna, läsa och skriva.

#### 6.2.7 Lärarens roll är viktig

Samtliga respondenter ansåg att läraren påverkade deras studiemotivation positivt. Att bekräfta eleverna genom att ”se” tycks enligt studiens resultat vara mycket viktigt för motivationen. Eleverna i intervjuundersökningen anser sig dessutom ha fått den extra hjälp de behöver i skolarbetet. Någon anser dock att de skulle ha behövt mer hjälp i matematik. Eleverna får företrädesvis hjälp av specialpedagogen men även vägledning av kurator och studievägledare. Att pedagogerna visar eleven respekt genom att ge sig tid att lära känna eleven har betydelse för studiemotivationen, då eleven i dessa fall tycks få känslan av att läraren verkligen ”bryr sig” och ”tror på” eleven. Detta belyser även Jenner (2004) som menar att det pedagogiska mötet mellan läraren och eleverna är avgörande för elevens motivation. Giota (2002) framhåller att lärarens förhållningssätt till eleven kan påverka även dennes motivation negativt, genom att inte ta hänsyn till hela eleven, utan att endast betrakta eleven som en skolelev. Läraren bör, för att främja elevens motivation, se eleven från ett helhetsperspektiv, det vill säga se elevens hela livssituation.

### 6.2.8 Arbetssätt

Att arbeta i grupp eller ensam har enligt studiens resultat stor betydelse för elevernas studiemotivation. Majoriteten av eleverna ansåg att arbeta ensam var mest motiverande för dem. Detta då de inte behövde kompromissa med andra; utan fick bestämma själv och slapp därmed ta hänsyn till de andra i gruppen. Att arbeta i grupp var motiverande endast då man fick hjälp av någon annan i gruppen. Att hamna i en grupp där man fick jobba med en person som man ansåg vara ”jobbig” främjade inte heller studiemotivationen. Enligt Glasser (1986) är oberoendet en känsla som ökar motivationen hos eleven. Han skriver att eleven vill känna frihet och vara oberoende och genom detta få en känsla av att kunna fatta egna beslut. Detta resultat var något förvånande för mig eftersom de elever i behov av särskilt stöd som jag mött genom åren företrädesvis önskat att jobba i grupp. Att gymnasieelever i denna undersökning tycks föredra att arbeta ensam kan hänga ihop med att de är äldre och därmed mer självständiga och därmed i högre grad prioriterar tidseffektivitet och bra betyg, då de går sista året på gymnasiet.

### 6.2.9 Jämförelser med tidigare egen motivationsforskning

Avslutningsvis vill jag i denna resultatdiskussion gärna göra en kort jämförelse med min tidigare forskning kring elever i behov av särskilt stöd i åk 9 på högstadiet (Ahlquist-Johansson, 2007). Resultatet från den undersökningen visar på stora likheter men också på vissa skillnader. Likheter ligger framförallt i att båda elevgrupperna uttrycker att de känner motivation när de arbetar praktiskt och utifrån sina intressen. Likheter finns också i synen på lärarens roll, där båda elevgrupperna anser att läraren är viktigt och framförallt att läraren respekterar och ”ser” eleven som han/hon verkligen är. En av skillnader ligger i synen på grupparbete. De intervjuade högstadieleverna arbetade gärna i grupp medan eleverna i föreliggande studie i högre grad tycks föredra ensamarbete. En annan tydlig skillnad har att göra med framtidsutsikter och möjlighet att få jobb i framtiden vilket tycks främja motivationen hos eleverna i föreliggande studie. Detta har troligtvis att göra med att dessa gymnasieelever gör sitt sista år i skolan, medan eleverna på högstadiet gick vidare till gymnasieskolan. I denna undersökning var det dock endast en av de intervjuade eleverna som hade planer på att söka till universitetet.

## **7. Slutsatser och fortsatt forskning**

I detta avslutande kapitel reflekterar jag över specialpedagogikens utveckling samt sammanfattar kort elevernas syn på sin motivation i lärandet. Avslutningsvis funderar jag kring fortsatt forskning kring motivation i lärandet.

### **7.1 Specialpedagogiken förr och nu – en reflektion**

Specialpedagogiken är intressant ur ett historiskt perspektiv genom att jag kan dra slutsatser som visar på att specialpedagogiken utvecklats på vissa plan men stått stilla på andra. Synen på eleven har ändrats med tiden, från att se eleven som problemet till att sätta eleven i fokus och fokusera på vad eleven kan och vilka starka sidor eleven har och kan utveckla. Vi kan ändå se en riktning i styrdokumentet för skolan, där man skriver att elevperspektivet bör vara gällande (Lpo -94). Även Skolverket (2008) skriver om vikten av en god lärandemiljö som möjliggör för elever med olika förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen.

Att ge eleven utrymme att arbeta med "händerna" är också en stor motivationsfaktor. Dock fanns denna idé redan tidigare inom skolan, i till exempel de så kallade "sångklasserna" där man såg att eleven fungerade bättre. Kanske för att en elev i sångklass faktiskt var intresserad och kände motivation för sång och därmed presenterade bättre i skolan. Jag anser det således viktigt att bygga vidare på tanken att ge elever i behov av särskilt stöd större möjligheter att praktisk tillämpa de kunskaper som ska erhållas i skolan.

### **7.2 Elevers syn på motivation i lärandet**

Det här arbetet har ur ett elevperspektiv behandlat gymnasieelevers motivation i sitt lärande. Arbetet ger en bild av hur elever i behov av särskilt stöd på gymnasiet ser på sin motivation att lära. Undersökning är begränsad till elever i den så kallade Preparandsatsningen i Göteborgs stad. Om jag utvidgat min undersökning till elever i behov av särskilt stöd i allmänhet kanske resultaten hade blivit annorlunda. Jag har dock fått bekräftat att social gemenskap i skolan och lärarens förhållningssätt gentemot eleven tycks främja studiemotivationen. Att få extra hjälp i sina studier ansågs också viktigt för

studiemotivationen. Att ha mål med sina studier som till exempel lära för att kunna få ett jobb var i allra högsta grad motiverande för eleverna.

Resultatet av mina intervjuer visar också att stress tycks påverka elevernas motivation negativt. Denna stress kunde härledas både till skolarbete och till den sociala situation eleverna befann sig i. Skolverket (2000) bekräftar att stress kan vara en påverkande faktor för elevens motivation. Att stress är en faktor som missgynnar motivationen bekräftar även min erfarenhet som lärare och medmänniska.

Flera intressanta frågeställningar har framkommit under arbetes gång, exempelvis frågan om vad eleven själv kan göra för att påverka sin motivation i skolarbetet. Att detta framkom som en fråga tror jag beror på att eleverna i min undersökning är vuxna och har hela sin ”skolkarriär” att reflektera över.

### **7.3 Fortsatt forskning**

Föreliggande uppsats har behandlat gymnasieelevers motivation i sitt lärande. Att utveckla forskningen avseende studieavbrott och/eller specialpedagogiska insatser kopplat till motivation i lärandet ser jag som viktigt då dessa båda aspekter till lärande, enligt min mening, hör ihop.

## Referenser

- Ahlström, K-G. Emanuelsson, I. Wallin, E. (1986) *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlquist-Johansson, E. (2007). *Motivation i lärandet hos elever i behov av särskilt stöd*. (C-uppsats i Specialpedagogik). Göteborgs Universitet. Institutionen för pedagogik och lärande.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B-E. (1999). *Spräng skolan*. Jönköping: Brain Books AB.
- Backman, J. (1998) *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Beckne, R. & Murray, Å. (1994). *Dropout-problematik i ett europeiskt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Beckne, R. (1995). *Studieavbrott i svensk skola*. Stockholm: HLS Förlag.
- Brophy, J (1999). *Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities*. Educational Psychologist, 34(2), 75-85.
- Bruner, J. ( 1971). *På väg mot en undervisningsteori*. Lund: Esselte studium.
- Bråten, I. (red). (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bunkholdt, V. (1997). *Psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O.(1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (2002). *Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter*. Pedagogisk forskning i Sverige, 7(3), 183-199.
- Emanuelsson, I. (2003). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Gilje, N. & Grime, H. (1992). *Samhällsvetenskapens förutsättningar*. Göteborg: Diados.
- Giota, J. (2002). *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling*. En litteraturoversikt. Pedagogisk forskning nr 4/2002.
- Glasser, P. (1986). *Motivation i klassrummet*. Jönköping: Brain Books AB.
- Glasser, P. (1996). *Motivation i klassrummet*. Malmö: Skogs grafiska AB.



- Gustavsson, J-E. & Myrberg, E. (2002) *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Gymnasieförordningen, (1992). [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).
- Göteborgs Stad. (2006). *Preparandutbildning* Rapport: Göteborgs stad utbildning.
- Göteborg Stad. (2008). *Uppföljning av projekt Preparandprojektet läsåret 2007/2008*. Rapport: Göteborgs stad utbildning.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hedin, A. & Svensson, L. (1997). *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur
- Hilgard's, E.R. & Akinson J.E.C. (1997). *Introduktion to psychology*. Harcourt Brace Jovanovich: New York.
- Imsen, G. (1992). *Elevers värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld, introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Kalmar: Leanders grafiska.
- Jung, C. (1992). *Människan och hennes symboler*. Spain: Forum.
- Kullberg, B. (2004). *Lust- och undervisningsbaserat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lens, W. & Rand, P. (2000) *Motivation and cognition: Their role in the developement of giftedness*. In Kurt Heller, Franz J. Möns, Robert J. Sternberg, & Rena F. Subotnik, (Eds.), *International handbook on reseach on giftedness and talent*. Oxford: Elsevier Science.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan*. Texter ur Lev Vygotskijs *Pedagogisk psykologi* kommenterade som historia och aktualitet. Lund: Studentlitteratur.
- Linskie, R. (1977). *The learning process: Theory and practice*. New York: Van Nostrand.
- Persson, B. (1988). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Rapport 11:1998, Göteborgs universitet.
- Regeringskansliet, (2001). *Hälsa, lärande, trygghet*. Proposition 2001/02:14.
- Reuterberg, S-E. (1986). *Orsaken till studieavbrott och linjebyten i gymnasieskolan*. Publikationer från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, 6.
- Rinne, C.H. (1998). *Motivating students is a percentage game*. Phi Delta Kappan, 79 (8), 620-631.

- Sanderorth, I. (2002). *Om lusten att lära i skolan. En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sjöberg, L. (1997). *Studieintresse och motivation*. Stockholm: Norstedts Tryckeri AB.
- Skolverket. (2000). *Attityder till skolan*. Rapport nr 197, Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2007) *Varför hoppade du av?* Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2008). *Statens skolverks författningssamling*. SKOLFS 2008:25 Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan – allmän del Lgr – 80*. Stockholm: Liber.
- Skolöverstyrelsen. (1962) *Läroplan för grundskolan 1962*. Stockholm: SÖ förlag.
- SOU. (2000:19). *Från dubbla spår till Elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Norstedts.
- Starrin, B. & Renck, B. (1996). *Den kvalitativa intervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A, & P-A, Stahl. (1996). *Framgång och misslyckande i gymnasieskolan*. En undersökning av en årskull elever. Rapport nr 1996:17, institutionen för pedagogik: Göteborgs Universitet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordtedts Akademiska Förlag.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo-94*. Stockholm: Fritzes.
- Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Fritzes.
- White, A.T. (1997) *Keyes to the might of motivation*. Education, 62 (7), 62-65.

## Bilaga 1

### Intervjufrågor

1. Vad är motivation för dig? Hur definierar du motivation?
2. Varför går du till skolan?
3. Vad motiverar dig till att gå till skolan?
4. Vad motiverar dig till att gå till skolan idag jämfört med när du gick på högstadiet? Är det någon skillnad? I så fall vilken?
5. Vilka mål hade du med dina gymnasiestudier? Hur har det gått? Varför? Vilka är dina mål efter gymnasiet – Framtidsplaner?
6. Kan du identifiera någon brytpunkt i dina studier? När kände du att det vände? När började du känna dig mer/mindre motiverad till att gå till skolan?
7. På vilket sätt har du förändrats i din motivation sedan du gick i högstadiet?
8. Vad motiverar dig i ditt lärande/skolarbete?
9. När känner du dig motiverad i ditt lärande/skolarbete?
10. När känner du dig inte motiverad i ditt lärande/skolarbete?
11. Hur/på vilket sätt känner du dig motiverad i ditt lärande/skolarbete?
12. Hur/ på vilket sätt känner du dig inte motiverad i ditt lärande/skolarbete?
13. Påverkar skolsituationen din motivation i skolarbetet positivt eller negativt? På vilket sätt i så fall? Varför påverkar den dig som du beskriver den?
14. Vilka ämnen påverkar din motivation till skolarbete positivt?
15. Hur trivs du i ditt lärande på skolan.
16. Kan lärare påverka din motivation i skolarbetet? På vilket sätt i så fall?
17. Får du den hjälp du behöver? Varför / Varför inte?
18. Har du fått välja eller inte fått välja om du vill ha hjälp?

19. Hur ser din hjälp ut? Vad behöver/får du hjälp med? Av vem? Hur känns det att få extra stöd i ditt skolarbete?
20. Föredrar du arbete i grupp eller ensam? Hur påverkar dessa båda arbetsformer din motivation i skolarbetet?

